

Baierl, Martin

Dir werde ich helfen: Konkrete Techniken und Methoden der Traumapädagogik

Baierl, Martin [Hrsg.]; Frey, Kurt [Hrsg.]: Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2014, S. 80-107



Quellenangabe/ Reference:

Baierl, Martin: Dir werde ich helfen: Konkrete Techniken und Methoden der Traumapädagogik - In: Baierl, Martin [Hrsg.]; Frey, Kurt [Hrsg.]: Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2014, S. 80-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-110823 - DOI: 10.25656/01:11082

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-110823>

<https://doi.org/10.25656/01:11082>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht **V&R**

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5 Dir werde ich helfen: Konkrete Techniken und Methoden der Traumapädagogik

5.1 Vorbemerkungen

Viele der Traumafolgestörungen dienen und dienen dem Überleben in gefährlichen Situationen. Erhöhte Wachsamkeit zum Beispiel lässt Gefahren schneller erkennen, erhöhte Adrenalinausschüttung erlaubt schnelleres Reagieren und erhöhtes Misstrauen führt zu weniger gefährlichen Situationen durch Mitmenschen. All diese Verhaltensweisen werden unbewusst und unwillkürlich aufrechterhalten, solange man sich als »bedroht« wahrnimmt. Traumatisierte Mädchen und Jungen können diese Verhaltensweisen daher erst ablegen, wenn sie sich als »dauerhaft sicher« erleben. Bis dahin muss ein Umgang damit gefunden werden. Dabei hilft es, deren individuelles Erleben ernst zu nehmen, dessen Sinnhaftigkeit innerhalb der durch Traumata geprägten Wirklichkeiten zu würdigen sowie Erleben und Verhalten als Ausdruck lebensrettender Kompetenzen zu sehen. Je nachdem, wie stark der Alltag durch Traumatisierung geprägt ist, gilt es eher traumapädagogisch zu handeln oder andere Fokusse in den Mittelpunkt zu stellen. Auch gilt es immer wieder genau darauf zu achten, ob bei einem Betreuten gerade eine Phase der Stabilisierung ansteht, ob Traumabearbeitung bzw. -konfrontation aktuell hilfreich oder schädlich wäre und was wann integriert werden kann. Dies erfordert einen beständigen diagnostischen Prozess.

Die folgenden Kernthemen traumapädagogischen Handelns prägen viele der gängigen Konzepte sowie die aktuelle traumapädagogische Diskussion. Daher werden sie hier als Überschriften verwendet. Die Themen sind dabei ineinander verwoben sowie die zugeordneten Vorgehensweisen vielschichtig und immer mehrere Themen ansprechend:

- Etablierung objektiver und gefühlter Sicherheit,
- Akzeptanz der Notwendigkeit zur eigenen Veränderung,
- Beziehung aufbauen und Beziehungsfähigkeit stärken,
- gemeinsames Verstehen entwickeln,

- Stabilisierung und Rückkehr der Eigenmacht:
 - körperliche Stabilisierung,
 - Stabilisierung und Kontrolle von Gefühlen,
 - Förderung eigenmächtigen Verhaltens.
- Entwicklung neuer Wahrnehmungs- und Denkmuster inklusive eines neuen Selbst- und Weltbildes,
- Integration traumatischer Erfahrungen,
- Spiritualität,
- Lebensfreude.

Spezifika im Umgang mit frisch traumatisierten Kindern und Jugendlichen, die über diesen Rahmen hinausgehen, finden sich unter anderem bei Baierl (2008) und Krüger (2010).

5.2 Etablierung objektiver und gefühlter Sicherheit

Dieser Themenbereich wird in den Beiträgen 2 und 3 ausgiebig besprochen, in anderen Kapiteln immer wieder gestreift und daher hier nicht ausführlich besprochen. Mehr dazu finden Sie unter anderem bei Gahleitner (2011) sowie bei Omer und von Schlippe (2004). Für die tägliche Arbeit sind zudem folgende Fragen hilfreich:

- Was macht einen Ort/eine Person zu einem sicheren Ort?
- Wann hatte ich (als Kind, Jugendlicher und Erwachsener) Angst und was hätte ich gebraucht, um mich sicher zu fühlen?
- Was haben die Jungen und Mädchen erlebt? Was kann vor diesem Hintergrund ängstigen bzw. Sicherheit geben?
- Wie kann ich die Mädchen und Jungen darin unterstützen, auf mir verständliche Art darzustellen, was sie ängstigt bzw. ihnen Sicherheit gibt?
- Wie kann ich diese Erkenntnisse in meinem Arbeitsumfeld umsetzen?

5.3 Akzeptanz der Notwendigkeit zur eigenen Veränderung

Wahrhaftige Beziehungsarbeit berührt immer auch persönlich und es bestehen vielfältige Wechselwirkungen zwischen Betreuern und Betreuten. Kapitel 3 und 19 zeigen mögliche Verflechtungen und wie diesen begegnet werden kann. Teambesprechungen, in denen immer auch eigene Betroffenheiten Inhalte sind, Supervision (regelmäßig und in/nach Krisen) sowie kontinuierliche Weiter-

bildung sollten entsprechend Selbstverständlichkeiten sein. Mehr findet sich unter anderem bei Baierl, Götz-Kühne, Hensel, Lang und Strauss (2014) sowie in der Selbsthilfeliteratur zu allen Themen, welche bei Ihnen durch die Arbeit eventuell angetriggert werden. Ein zentraler Punkt ist die Verringerung der eigenen Reaktivität (Kagan, 2012). Je klarer Sie sind, je weniger Sie auf eigene Themen anspringen und je gelassener Sie Situationen beurteilen können, desto professioneller können Sie Nähe und Interventionen gestalten. Dies setzt voraus, dass Sie bereit sind, sich und die eigenen Verhaltensweisen zu hinterfragen, um herauszufinden, was sie beibehalten, ausbauen, neu lernen oder ablegen wollen. Achten Sie auf sich, was Sie belastet, wie Sie auf Belastungen reagieren und was gute Umgangsweisen damit sind. Hilfreiche Beobachtungsaufgaben und Fragen dafür sind: Wie verändert sich mein Denken, Fühlen und Handeln unter Belastung? Auf was achte ich dann? Was verändert sich in meinem Körper? Wie verändert sich mein Umgang mit anderen Menschen? Gibt es wiederkehrende Themen? Was lässt sich vorhersehen? Wie kann ich mich darauf vorbereiten? Was lässt sich vermeiden? Wie kann ich mich selbst beruhigen/entlasten? Ist es zum Beispiel ratsam, mir laut Luft zu machen, den Raum zu verlassen, etwas klar auszusprechen, mir Zeit zu verschaffen, unmittelbar zu konfrontieren, Musik an- bzw. auszumachen, um Entschuldigung zu bitten oder eine gelernte Entspannungstechnik anzuwenden? Alle weiter unten beschriebenen Selbstkontroll- und Distanzierungstechniken können für Mitarbeiter gleichermaßen hilfreich sein. Meist empfiehlt sich, bei persönlicher Betroffenheit kurz innezuhalten, tief durchzuatmen, sich Zeit zu nehmen, um sich zu beruhigen, der eigenen Ziele bewusst zu werden, sich auf die positive Absicht (die eigene wie die des Gegenübers) zu konzentrieren und zu überprüfen, welche sofortigen oder späteren Verhaltensweisen hilfreicher bzw. schädigender wären und ob sich diese besser allein oder mit Unterstützung realisieren lassen (siehe dazu auch Omer u. von Schlippe, 2004).

5.4 Beziehung aufbauen und Beziehungsfähigkeit stärken

Die in Kapitel 2 und 3 besprochenen Inhalte schaffen Beziehung und tragen wesentlich zur Förderung der Bindungs- und Beziehungsfähigkeit bei. In diesem Rahmen stattfindende gemeinsame erlebnisorientierte Aktivitäten (siehe z. B. Kapitel 9, 10, 13 und 17), Interventionen, bei denen Sie Sicherheit bieten und sich als sicheren personalen Ort erfahrbar machen (siehe z. B. Kapitel 5 und 14), das Erleben der Kinder, dass Sie die Grundversorgung sicherstellen (z. B. Kapitel 3 und 12), und alles, was Ihnen ermöglicht, gesundes Vorbild zu sein

(z. B. Kapitel 2, 9, 10 und 19) fördert unmittelbar die Beziehungs- und Bindungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. In Kapitel 18 wird beschrieben, wie junge Mütter diesbezüglich unterstützt werden können, und Kapitel 11 greift viele diesbezügliche Aspekte der Gruppenarbeit auf (siehe dazu auch Bausum, 2009, 2013). Zentral sind langfristige, verlässliche Beziehungen, in denen Nähe positiv erlebt wird und die auch Krisen standhalten. Alle Inhalte von Trainings für soziale Kompetenzen und zur Erhöhung des Selbstwerterlebens erleichtern, sich auf Beziehungen einzulassen und diese positiv zu erleben. Da alle Kinder Bindungen an ihre Eltern und Familie haben, sind die Würdigung dieser Bindungen sowie Hilfestellungen, diese positiv zu gestalten, unerlässlich (→ Kapitel 6). Prüfen Sie, welche Bindungen zu welchen (früheren) Bezugspersonen bestehen und wie diese so gestaltet oder beendet werden können, dass es die Beziehungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen stärkt. Dazu gehören auch Abschiedsrituale und Trauermöglichkeiten für Beziehungen, die wichtig waren oder sind, aber nicht mehr aufrechterhalten werden können.

Die Komplexität und Krisenhaftigkeit der Beziehungsdynamiken vieler traumatisierter Kinder und Jugendlicher (→ Kapitel 1) erfordert, dass Mitarbeiter um diese Dynamiken wissen, die positiven Absichten sowie die zugrunde liegende Not der Betroffenen anerkennen, gut für sich selbst sorgen und einen Rahmen zur Verfügung gestellt bekommen, innerhalb dessen ein förderlicher Umgang damit möglich ist. Bisher werden traumatisierte Kinder und Jugendliche häufig dann als untragbar erlebt und entlassen, wenn ihre Beziehungsdynamiken die Kapazitäten der Mitarbeiter und Institutionen überfordern. Dies ist oft der Punkt, an dem die Einschätzung der Mädchen und Jungen von »hilfsbedürftig« zu »böse«, »unmotiviert« oder »gefährlich« kippt. Der obenstehende Rahmen trägt wesentlich dazu bei, dass Beziehungen professionell und heilsam gestaltet werden, wechselseitig keine Übergriffigkeiten geschehen und auch große Krisen bewältigt werden können. Mehr dazu findet sich unter anderem bei Brisch und Hellbrügge (2009).

5.5 Gemeinsames Verstehen entwickeln

Die Auslöser von Traumatisierungen sind bereits schlimm genug und die Auswirkungen können zusätzlich beängstigen und verwirren. Je besser die betroffenen Jungen und Mädchen Bescheid wissen, desto leichter fällt es ihnen, zu verstehen, zu nutzen oder zu verändern und so das eigene Leben wieder in die eigenen Hände zu nehmen. Weiß (2013) bezeichnet als wertvolle Heilungsschritte, sich selbst wieder verstehen zu lernen, von anderen verstanden zu

werden und dies auch zu erleben. Der Vorgang der Psychoedukation beinhaltet Aufklärung über Symptomatiken, typische Dynamiken, Verläufe möglicher Hilfen und eigene Wege der Bewältigung oder Veränderung, im Prinzip also alle Informationen dieses Buchs, die so aufgearbeitet werden, dass die jungen Menschen sie gut erfassen und mit der eigenen Wirklichkeit in Verbindung bringen können. Um wirklich gut erklären zu können, ist es hilfreich, wenn Sie sich ausführlich und tiefgehend mit diesen Inhalten auseinandersetzen. Je besser Sie etwas wirklich verstanden haben, desto eher können Sie es so einfach erklären, dass auch jüngere, psychisch beeinträchtigte, wenig motivierte oder geistig eingeschränkte Kinder und Jugendliche es verstehen. Fragen Sie sich zum Beispiel, wie Sie »Dissoziation« einer Dreijährigen erklären würden, wie Sie die drei biologischen Hauptstressreaktionen einem Jugendlichen mit leichter geistiger Behinderung vermitteln können oder wie es Ihnen gelingt, Eltern ohne pädagogische Vorbildung die traumatypischen Beziehungsmuster für den Familienalltag zu erklären. Üben Sie gegebenenfalls mit Ihrem Team. Dort können Sie stottern, sich in verschachtelte Sätze verstricken oder feststellen, dass Ihnen gewisse Inhalte noch nicht klar sind. Und Sie können sich Verständnis- und Formulierungshilfen erbitten oder stolz die Rückmeldung entgegennehmen, wie flüssig und eingängig Ihre Erklärungen sind. Oft ist es hilfreich, sich Bilder und Beispiele zu überlegen, welche die Inhalte verdeutlichen. Lindemann (2014) bietet dafür eine wahre Schatzkiste. Sofern Sie noch nicht genügend Grundwissen haben, laden Sie Experten ein, die Sie, Ihr Team sowie die Mädchen und Jungen gut aufklären können.

Ein zweiter Aspekt ist, durch Beobachtung, Aktenwissen, Gespräch usw. immer besser herauszufinden, wie ein von Ihnen betreuter junger Mensch sich und seine Welt erlebt. Je besser Sie sich in dessen Wirklichkeit auskennen, desto besser werden Sie verstehen und desto besser wird es Ihnen gelingen, mit den Jungen und Mädchen ein wirklich gemeinsames Verstehensmodell zu entwickeln. Zu diesem Prozess gehört auch, grundlegend und immer wieder herauszuarbeiten, ob und welchen Auftrag ein Kind oder Jugendlicher an Sie hat. Bei von Schlippe und Schweitzer (2013) finden Sie dafür wertvolle Anleitungen. Die »Das tust du, weil ...«- und die »Eigentlich ..., aber ...«-Interventionen von Weiß (2004) verbinden das Verstehen des jungen Menschen, diesem zu helfen zu verstehen und ihm zu zeigen, dass er verstanden wird.

Zudem ist es ratsam, auch Eltern, Lehrern, Kinderärzten und Jugendgruppenleitern, die mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten, rechtzeitig ausreichende traumaspezifische Kenntnisse zu vermitteln, damit diese verstehen, kompetent handeln sowie unnötige Eskalationen und Krisen vermeiden können.

5.6 Stabilisierung und Rückkehr der Eigenmacht

Traumatisierte Mädchen und Jungen haben Zustände tiefer Ohnmacht erlebt, in denen sie ausgeliefert und hilflos waren sowie alle Kontrolle darüber, was mit ihnen geschieht, verloren hatten. Entsprechend tief sind ihre psychischen und körperlichen Prozesse erschüttert und viele sind weiterhin Opfer, zum Beispiel von sich aufdrängenden Erinnerungen, Schlaflosigkeit, Panikattacken oder anderweitigen Kontrollverlusten. Um aus der Opfererfahrung wieder zum erfolgreich eigenständig Handelnden zu wachsen, ist es notwendig, wieder Boden unter die Füße zu bekommen sowie die eigenen Körperreaktionen, Gefühle und Verhaltensweisen neu steuern zu lernen. Es geht um all die Inhalte, welche auch Trainings für Selbstwerterleben, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Problemlösekompetenzen, Konfliktmanagement, Gewaltlosigkeit, Selbstfürsorge und Kreativität beinhalten. Diese gilt es im Alltag sowie durch spezifische pädagogische Interventionen zu fördern, was auch dabei hilft, einen möglichst guten Umgang damit zu finden, dass die Betreuten noch Kontrollverluste haben und diese trotz aller Maßnahmen eine Zeit lang weiter bestehen werden. »Zudem braucht es Angebote, welche spezifischen Opfererfahrungen und fortdauerndem Opfererleben je nach Traumatisierung entgegenwirken, etwa zu den Themen Wehrhaftigkeit, Kennen von Hilfsangeboten und den Wegen, solche zu nutzen, Unterstützung gegen Mobbing, Utilisation von Symptomen wie zum Beispiel der Dissoziationsfähigkeit für kreative Prozesse« (Baierl, 2014). Psychotherapie und Medikation (→ Kapitel 15) können notwendige Bestandteile dieser Prozesse sein. Grundlage der diesbezüglichen Selbstbemächtigung ist die klare Ausrichtung an den Ressourcen und der positiven Absichten der jungen Menschen (→ Kapitel 2). Die Fragen: »Was kannst du gut?«, »Worauf bist du stolz?« und »Was magst du an dir?« richten die Aufmerksamkeit von Betreuern und Betreuten unmittelbar auf Ressourcen, Handlungs- und somit Kontrollmöglichkeiten. Sie haben sich als Einstieg in sämtliche Veränderungsprozesse vielfach bewährt. Achten Sie darauf, mit den Kindern und Jugendlichen Ziele zu erarbeiten, die diesen wirklich wichtig sind. Ausführliches dazu finden Sie unter anderem bei Baierl (2008). Wiederum ist die positive Absicht ein guter Ausgangspunkt dafür. Sie zeigt deutlich, was einem Mädchen oder Jungen wertvoll ist, wofür er oder sie bereit ist, sich anzustrengen, und in welchem Bereich Sie sich als ernstzunehmende Unterstützung etablieren können.

5.6.1 Körperliche Stabilisierung

Bei Traumatisierten sind die physiologischen Prozesse dauerhaft auf Gefahrenerkennung und Überlebenssicherung gestellt. Die Etablierung objektiver und gefühlter Sicherheit legt das Fundament dafür, dass der Körper sich stabilisieren kann. In Kapitel 12 werden die Grundlagen der körperlichen Stabilisation ausführlich beschrieben, Kapitel 14 greift das Schlafverhalten auf, die Kapitel 9, 10 und 13 ergänzen um einige Methoden, die freudige Körpererfahrungen fördern. Konkrete Übungen zur körperlichen Stabilisation finden sich auch bei Berceli (2007) und Levine und Jahn (2011). Wechselnde körperliche Beschwerden – für die teilweise keine unmittelbare körperliche Ursache gefunden werden kann – sind häufige Folgen der psychischen und körperlichen Prozesse Traumatisierter und entsprechend ernst zu nehmen. Sie sind reale Beschwerden, also weder als Einbildung noch als »bloße Aufmerksamkeitssuche« abzuwerten. Wird festgestellt, dass einzelne junge Menschen hauptsächlich Aufmerksamkeit über körperliche Beschwerden erhalten, gilt es zu überprüfen, ob diese, solange sie »gesund« sind, von Ihnen zu wenig Aufmerksamkeit bekommen. Wichtig ist eine sorgfältige medizinische Abklärung und Behandlung sowie die Bearbeitung eventuell zugrunde liegender psychischer Dynamiken. Auch bei psychisch bedingten alltäglichen Beschwerden wie Übelkeit, Kopf- oder Bauchweh helfen die bekannten Hausmittel sowie die damit verbundene Fürsorge.

Gerade mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen, die Grenzverletzungen und körperliche Übergriffe erlebt haben, ist die Auseinandersetzung mit Körperlichkeit und Berührung ein zentrales Thema. Viele erleben ihren Körper mittlerweile hauptsächlich als Quelle von Leid, andere fürchten jede Form körperlicher Nähe oder kennen kaum mehr diesbezügliche Grenzen. Manche vernachlässigen oder verunstalten ihren Körper bewusst, um ja nicht sexuell attraktiv zu wirken. Vielerorts fallen sportliche Aktivitäten und Badeveranstaltungen aus, da Mitarbeiter die Betreuten nicht nackt sehen dürfen, aber auch in der Umkleidesituation die Aufsichtspflicht haben. In einigen Einrichtungen werden aus Angst vor Retraumatisierung der Kinder und Jugendlichen oder aus Angst davor, des Missbrauchs beschuldigt zu werden, Berührungen zwischen Mitarbeitern und Betreuten weitgehend vermieden.

Vor allem in Kontexten der Arbeit mit missbraucht habenden oder gewalttätig gewesenen jungen Menschen (von denen viele selbst traumatisiert sind) gelten häufig generelle Berührungsverbote. Die Betroffenen erleben sich vielfach als »Unberührbare« und haben Übergriffigkeit als einzig zugängliche Quelle körperlicher Nähe. Und leider gibt es genügend Beispiele dafür, dass Mitarbeiter sich übergriffig zeigen oder nicht genügend vor Übergriffen der

jungen Menschen untereinander schützen (können). Reddemann (2006) zeigt dagegen auf, wie heilsam Körperlichkeit und Berührung sind, und fordert dazu auf, Möglichkeiten der heilsamen Berührung zu kennen und anzuwenden. Für einen heilsamen Umgang mit körperlicher Nähe und Körperlichkeit sowie zur Entwicklung gesunder Grenzen benötigen die Jungen und Mädchen ein Übungsfeld für korrigierende Erfahrungen. Sie brauchen Erfahrungen angenehmer und gewollter Körperlichkeit allein und mit anderen sowie Berührung und Nähe, die um ihrer selbst willen, freiwillig und gern geschieht sowie nicht an weitergreifendere Forderungen geknüpft ist. Mitarbeiter sind diesbezüglich als personaler sicherer Ort (bei denen Nähe in Sicherheit ausprobiert werden kann) ebenso gefragt wie als Rollenvorbilder (z. B. in der Körperlichkeit zwischen Mitarbeitern oder zwischen Mitarbeitern und Betreuten) und als Garanten für Sicherheit innerhalb der Kinder- bzw. Jugendlichengruppe. »Nicht erst seitdem wir von den krankmachenden Manifestationen traumatischer Lebensumstände im Körper wissen, hat Pädagogik auch mit Körperlichkeit zu tun« (Weiß, 2013, S. 132).

Da Körperlichkeit so viele persönliche, pädagogische, therapeutische und juristische Aspekte betrifft, ist es notwendig, sich in Team und Institution auf eine gemeinsame Linie zu einigen, innerhalb derer dann viel an Individualität möglich sein sollte. Es gilt die Mitarbeiter für dieses Thema zu sensibilisieren und sich mit Ethik und Werten bezüglich Körperlichkeit im professionellen Kontext auseinanderzusetzen. Kenntnisse des juristischen und ethischen Rahmens, vor allem aber professionelle Nähe helfen dabei, die Sicherheit der »guten Berührung« gewähren zu können, die eben nicht übergriffig ist, professionell begründet werden kann und von der auch alle wissen dürfen. Spätestens dann, wenn sich bei der Vorstellung, dass Dritte von einer spezifischen körperlichen Handlung erfahren, Unbehagen einstellt, sollten die Alarmglocken läuten. Sprechen Sie sich dann mit Ihrem Team ab, überprüfen eventuelle persönliche Verstrickungen, fordern Supervision oder auch rechtliche Beratung ein.

Wenn Mitarbeiter sich bei Berührungen oder anderen Formen der Körperlichkeit unsicher sind, entsteht schnell eine seltsame Atmosphäre, in der die Betreuten nur mitbekommen, dass irgendetwas »schräg« ist und so eventuell auch gerechtfertigte und sinnvolle Handlungen als »irgendwie komisch« und daher übergriffig wahrgenommen werden. Zudem hilft die Überprüfung, unbeabsichtigt übergriffiges Verhalten zu vermeiden, und dient auch der eigenen Absicherung. Da durch traumatische Erfahrungen die Wahrnehmung körperlicher Grenzen oft verschoben ist, gilt es immer wieder im Einzelfall zu überprüfen, was angemessen ist. Bei der Begrüßung die Hand zu geben, Klatsch- oder Fangspiele, Barfußpfad, Tanzchoreografien, Artistik, Kochen und Backen, Hucklepack tragen, Matschen im

Sandkasten, Bewegungsparcours sind einige wenige Beispiele dafür, wie Körperlichkeit im Betreuungsalltag eingeführt werden kann. Es gilt immer im Einzelfall zu prüfen, was in einem gegebenen Kontext für einen Jungen oder Mädchen angemessene oder unangemessene Körperlichkeit darstellt bzw. was ein Zuviel oder Zuwenig an Körperlichkeit darstellen würde. Es gilt unter anderem:

- die Wahrnehmung der Betreuten wie Mitarbeiter für »gute« und »schlechte« Körperlichkeit zu schulen;
- die Wahrnehmung der eigenen und fremden Grenzen bei Mitarbeitern wie Betreuten zu schulen und einzuüben, dies zu benennen und einzuhalten;
- Schwächere oder Gefährdete zu schützen (dies können in manchen Kontexten auch Mitarbeiter sein!);
- auf die Impulse des jungen Menschen zu achten;
- Nähe und Berührungen anzubieten, ohne sie einzufordern;
- innerhalb dieses Rahmens freudvolle Körpererfahrungen zu ermöglichen.

Freundschaft, Zuneigung, Liebe, Sexualität und alle zugehörigen Themen beschäftigen spätestens ab der Pubertät. Sexuelle Erregung und Befriedigung gehört zu den körperlichen Dynamiken, die deutlich zur Belastung oder Entspannung beitragen können. Entsprechend gilt es, diese Themen anzuerkennen und besprechbar zu machen. Für Kinder, die sexuellen Missbrauch erlebt haben, gibt es dafür auch keine Altersgrenze, da sie diese Thematik sowieso beständig beschäftigt. Bausum (2013) weist daraufhin, dass Sexualität (oder bestimmte Formen davon) bei Betreuten wie Mitarbeitern oft schambesetzt ist, verdrängt wird, unvorstellbar oder unaussprechlich bleibt. Derlei Dynamiken führen zu blinden Flecken und schränken Wahrnehmungs- wie Handlungsfähigkeit ein. Mitarbeiter sollten sich bezüglich der Themen Sexualität, abnorme Spielarten derselben, Missbrauch, Prostitution etc. sicher fühlen und gegebenenfalls Unterstützung dafür bekommen. Ausführliches zur Sexualpädagogik findet sich bei Tuidier, Müller, Timmermanns, Bruns-Bachmann und Koppermann (2012). Zudem können zu diesem Themenbereich bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (<http://www.bzga.de/infomaterialien>) eine Vielzahl guter Broschüren für Mitarbeiter, Eltern, Kinder und Jugendliche kostenlos heruntergeladen werden.

5.6.2 Stabilisierung und Kontrolle von Gefühlen

Für emotionale Stabilität benötigen die Kinder und Jugendlichen zunächst Unterstützung darin, Gefühle wahrnehmen, erkennen, benennen, zulassen und aushalten zu können. Dabei hilft eine Alltagsgestaltung, innerhalb derer alle

Gefühle ihren Platz haben und einen Ausdruck finden können. Dies setzt unter anderem Räumlichkeiten voraus, die sowohl Rückzug als auch Gemeinschaftserleben als auch das körperliche Ausagieren von Gefühlen erlauben. Wut, Angst, Trauer etc. gehören zum Leben und zum Verarbeitungsprozess. Sie sollten nicht beständig zur Wahrung des Gruppenfriedens weggedrückt werden müssen. Daher benötigt es Unterstützung dabei, angemessene Ausdrucksformen für alle Gefühle zu finden. Sich ausweinen zu dürfen gehört ebenso dazu wie ins Kissen zu schreien, die Matratze an die Wand zu stellen und darauf einzuboxen, wild rennen zu können, sich über laute Musik abzureagieren, einen Freudentanz aufzuführen oder Gefühle künstlerisch zu kanalisieren.

Die heftigen und teils unkontrollierbaren Gefühle traumatisierter Menschen entstammen letztendlich übermächtiger Angst, dem Gefühl, bedroht zu sein, jederzeit wieder Opfer werden zu können, und der zugehörigen Dauererregung der körperlichen und psychischen Überlebensprogramme. Äußere und gefühlte Sicherheit, Selbstwirksamkeitserleben, soziale Kompetenzen, Problemlösefähigkeiten, Abgrenzungsfähigkeit und Wehrhaftigkeit können daher zu neuer Selbstsicherheit und emotionaler Stabilisierung führen. Entspannung ist mit Angst nicht vereinbar, daher sind auch alle Entspannungstechniken wie zum Beispiel die Progressive Muskelentspannung nach Jacobson oder das Autogene Training wertvolle Hilfen. Gut gelernt und regelmäßig angewendet können diese bewirken, sogar in Hochbelastungssituationen gelassen zu bleiben. Unter Punkt 5.7 werden kognitive Prozesse beschrieben, die zur Veränderung von Gefühlen beitragen. Trigger führen in Sekundenbruchteilen zu heftigen Gefühlen. Daher gilt es herauszufinden, welche Trigger welche Reaktionen verursachen, diese zunächst zu meiden und deren Wirkkraft (meist über Psychotherapie) zu löschen. Weil es weder möglich noch sinnvoll ist (Generalisierung), alle Trigger zu meiden, benötigen die Mädchen und Jungen Unterstützung darin, mit getriggerten Reaktionen umgehen zu lernen und während dieser geschützt zu sein. Mehr dazu finden Sie unter 5.6.3. Dort werden auch Distanzierungs- und Selbstberuhigungstechniken beschrieben.

Maskierungsgefühle werden unwillkürlich hochgefahren, um die zugrunde liegende Angst oder Verletzung nicht spüren zu müssen, da diese durch zum Beispiel Wut überdeckt werden. Wenn Jan zum Beispiel gerade erfährt, dass der geplante Ausflug mit seinem Bezugsbetreuer um einen Tag verschoben wird, ist Jan eigentlich traurig, fühlt sich ungeliebt und hat Angst, dass der Ausflug niemals stattfindet. Diese Gefühle wären aber noch zu überwältigend und werden unbewusst und unkontrolliert durch Wut ersetzt. Wird nur auf die Wut eingegangen, verstärkt dies Jans Gefühl, ungeliebt zu sein, und es steigt die Angst, dass der Ausflug ganz ausfällt. Womöglich wird dies sogar als pädagogische

Konsequenz des Wutanfalls ausgesprochen und die Krise ist perfekt. Wird stattdessen auf Jans zugrunde liegende Gefühle eingegangen, führt das häufig zu Entlastung und Deeskalation. Durch das »gemeinsame Verstehen« (Punkt 5.5) haben Mitarbeiter ein gutes Fundament für Hypothesen bezüglich zugrunde liegender Gefühle. Jan könnte zum Beispiel darauf angesprochen werden, wie enttäuscht er ist und dass er Angst hat, der Ausflug könne ganz ausfallen. Er könnte gesagt bekommen, dass beides verständlich ist, dass der Bezugserzieher Jan aber mag und dieser ihm wichtig ist, er deswegen sicher morgen den Ausflug mit ihm machen will. Oder Jan könnte gesagt bekommen, dass er früher oft erlebt hat, dass Versprechen nicht eingehalten werden, und er deswegen Angst hat, dass auch der Ausflug nicht eingehalten wird, dass der Bezugserzieher aber verlässlich ist und seine Versprechen hält. Wenn Jan zusätzlich einen Rahmen erhält, in dem er seine Wut abreagieren kann, ist die Chance gut, dass es nicht zur Krise kommt, Jan sich verstanden fühlt und um eine heilsame Beziehungserfahrung reicher ist.

Ein guter Ausgangspunkt, um Gefühle wahrnehmen und unterscheiden zu lernen, ist, in entspannten Übungssituationen die Aufmerksamkeit auf Körperwahrnehmung bei Gefühlen zu richten. Dies geht einzeln wie in Gruppen. Zuvor sollte eingeübt werden, sich so sicher im Hier und Jetzt zu verankern, dass die jungen Menschen bei Bedarf sofort dorthin zurückkehren können. Die zentralen Schritte einer entsprechenden Anleitung könnten wie folgt aussehen:

- Erwinnere dich an eine Situation, in der du ärgerlich warst.
- Gehe in diese Erinnerung.
- Wo in deinem Körper spürst du den Ärger am deutlichsten?
- Wie fühlt dieser sich an (eher warm oder eher kühl – hart/weich – schwer/leicht – eng/weit – beweglich/gleichbleibend – klar begrenzt/mit diffusen Grenzen – im Körper wandernd/an einer Stelle bleibend usw.)?
- Jetzt löse dich von der Erinnerung und komme mit der Aufmerksamkeit zurück (Ort und Datum benennen sowie Aufmerksamkeit wirklich ins »Hier und Jetzt« führen).

Jetzt folgt das ausführliche Besprechen, welche Körperempfindungen wahrgenommen werden konnten. In Gruppen kann auch verglichen werden, wie sich Gefühle unterschiedlich äußern. Danach wird dasselbe mit einem als positiv erlebten Gefühl durchgeführt und wiederum verglichen. Der letzte Durchgang ist immer ein positives Gefühl, falls keine vollständige Lösung aus der Vergangenheit geschieht. Zudem steckt in dieser Reihenfolge die Botschaft und Erfahrung, dass die Mädchen und Jungen sich von unangenehmen Gefühlen lösen und angenehme Gefühle bei sich bewirken können. Mit der Zeit können

so immer mehr Gefühle wahrgenommen, erkannt und benannt werden. Eine ausführliche Anleitung zum Umgang mit Gefühlen auch im Rahmen unterschiedlicher Störungsbilder bietet Baierl (2008).

5.6.3 Förderung eigenmächtigen Verhaltens

Traumatisierte Kinder und Jugendliche erleben die Welt und andere Menschen als zumindest potenziell gefährlich. Sie leben quasi beständig im Kriegsgebiet. Sich selbst erleben sie oft als wertlos, Opfer und mit wenig Eigenmacht. Zudem erleben sie alle Situationen durch die Brille der Traumatisierung, bewerten diese entsprechend und das Selbst- und Weltbild verfestigt sich zunehmend. Sie zeigen dieser Wirklichkeit entsprechende Zustände von vegetativer Übererregtheit mit erhöhter Wachsamkeit und einer übermäßigen Schreckhaftigkeit (Hypervigilanz). Ihre bisherigen Verhaltensweisen haben ihnen das Überleben gesichert und sie sind nicht frei, diese einfach aufzugeben, da die zugrunde liegenden Ängste weiterhin ihr Leben kontrollieren. Hinzu kommen Flashbacks, Intrusionen und andere getriggerte Verhaltensweisen. Trigger führen zu intensiven negativen Gefühlen, die bereits für Gesunde überfordernd sein können. Hinzu kommen Schwierigkeiten der Steuerung von Gefühlen. Die Folge sind einerseits explizite Kontrollverluste (Erstarren, Wegträumen, Angriffe, Weinkrämpfe, Einkoten, Selbstverletzungen etc.; → Kapitel 15) und andererseits fixierte Verhaltensweisen der Traumakompensation in Form von impulsiven Reaktionen (weglaufen, sich verstecken, Lügen, Aggressionen, Schulverweigerung usw.) und scheinbar willkürlich zielgerichteten Verhaltensweisen (wie z. B. Essensvorräte anzulegen), die jedoch so tief verwurzelt und automatisiert sind, dass nicht frei für oder gegen sie entschieden werden kann. Kontrollverluste und Verhaltensautomatismen entziehen sich der bewussten Steuerung. Betroffene sind daher in erster Linie Opfer – auch des eigenen Verhaltens.

Um die Mädchen und Jungen wieder in ihre Eigenmacht zu führen, ist es wichtig, die Dynamiken dahinter zu verstehen und zu bearbeiten, das Handlungsrepertoire der jungen Menschen zu erweitern, Risikofaktoren und Auslöser für drohende Kontrollverluste zu finden, vorherzusehen und zu vermeiden und einen Rahmen vorzuhalten, in dem Kontrollverluste, solange sie geschehen, sicher aufgefangen werden können. Alle in diesem Kapitel beschriebenen Interventionen sowie alle Inhalte von Trainings zu Selbstwertsteigerung, Selbstfürsorge, sozialen Kompetenzen, Problemlösefähigkeiten, Konfliktmanagement und Gewaltlosigkeit tragen dazu bei. Transparenz und möglichst breite Möglichkeiten der Partizipation bzw. Mitbestimmung unterstützen diese Prozesse. Zentral sind Mitarbeiter, die Sicherheit bieten, auf die Verlass ist, die Hilfe

anbieten und die um Hilfe gebeten werden können. Dieses Thema ist so zentral, dass die Kernpunkte in Kapitel 15 vertieft dargestellt werden.

5.6.3.1 Prävention von Kontrollverlusten

Grundlegend präventive Maßnahmen sind die fünf sicheren Orte, eine Alltagsstruktur, die über Vorhersehbarkeit und Planbarkeit Sicherheit bietet, Meidung von Genussmitteln, die unruhig machen, Möglichkeiten gesunden Bewegungsdrang und Übererregung ausleben zu können, Erlernen von Entspannungs-, Selbstkontroll- und Selbsttröstungstechniken sowie Etablierung entspannender Verhaltensweisen im Alltag, das Lösen aktueller Probleme sowie das Erledigen belastender anstehender Aufgaben und das Vermeiden von Kontakten mit Menschen, die eher zu Streit oder Übererregung führen. Achten Sie auf mögliche Trigger und helfen Sie, diese weitgehend zu vermeiden. Dasselbe gilt für Situationen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Krisen führen. Zudem gilt es zu prüfen, welche Belastungen notwendig sind und welche Schonräume es benötigt. Dies gilt auch für Schule, Wünsche der Eltern, Anforderungen im Betreuungsalltag und für Wünsche der Mädchen und Jungen.

Mitarbeiter sollten Anzeichen für beginnenden Stress möglichst frühzeitig erkennen, um deeskalierend gegensteuern zu können. Wie bei Maskierungsgefühlen beschrieben, wirkt die Fokussierung auf zugrunde liegende Dynamiken statt auf das offene Verhalten oft deeskalierend.

Mitarbeiter, die eigene Selbstberuhigungstechniken kennen und anwenden, können gezielt professionell und sichernd handeln anstatt selbst in Automatismen oder Eskalationsschleifen zu fallen. Oft ist es hilfreich, Konflikte nicht sofort lösen zu wollen, sondern dann zu besprechen, wenn Mitarbeiter und Betreuer sich ausreichend beruhigt haben. Mehr dazu findet sich bei Weinberg (2010) und Omer und von Schlippe (2004) sowie der breit gefächerten Literatur zu Deeskalation.

Lang (2013) stellt bewährte traumaspezifische Methoden der Gewaltprävention vor. Er empfiehlt die Impulse für Kampf (u. a. alles was auf Erregung hinweist, Anspannung, schnelle bzw. laute Sprache, nach vorn fokussierter Blick, Fixierung des »Gegners«), Flucht (u. a. direkt an der Tür oder auf der Stuhlkante sitzen, körperliche Unruhe und unsteter Blick) sowie Erstarrung (u. a. Steifheit und Starrheit in Haltung, Bewegung und Blick, ausdruckslose Mimik, flache Atmung, unfokussierter Blick) gut wahrnehmen zu lernen. Der nächste Schritt ist nach Lang, dass der Erzieher anspricht, was er wahrnimmt, und nachfragt, was gerade Angst macht und wie dies geändert werden kann. Zudem sollen spezifische Angebote der Impulsabfuhr gemacht werden: für Kampf unter anderem alles, was Erregung Luft macht und/oder Kampf simuliert (schreien, aus dem

Haus rennen, auf Kopfkissen einprügeln usw.), und Möglichkeiten, Gefühle körperlich oder musisch auszudrücken (Trommel, Gitarre, Malen usw.), für Flucht Rückzugsmöglichkeiten schaffen, für Erstarrung zum Beispiel sich ausschütteln, zuvor gelernte (!) Entspannungstechnik anwenden und sich im Hier und Jetzt orientieren.

Wenn man in Gruppen arbeitet, ist zu beachten, dass die jungen Menschen untereinander oft sehr gut wissen, was wen triggert. Dies kann man nutzen und nachfragen. Vor allem aber ist es wichtig darauf hinzuwirken, dass die Mädchen und Jungen verstehen, dass es kein Spaß, sondern ernst zu nehmende Gewalt ist, Macht über Trigger auszuüben.

5.6.3.2 Drohende Kontrollverluste abwenden

Wenige Kontrollverluste geschehen innerhalb von Sekunden(-bruchteilen). Diesbezüglich geht es vor allem um Rahmengestaltung, Prävention, Sichern während der Kontrollverluste, Nachbereitung und Bearbeitung der zugrunde liegenden Dynamiken. Manchmal ist Medikation nötig, damit die mit solchen Kontrollverlusten verbundene Angst oder Aggression besser gehandhabt werden kann.

Die meisten Kontrollverluste kündigen sich jedoch an. Selbst dann, wenn die Vorlaufzeit nur wenige Minuten beträgt, sollte diese wertvolle Zeit gut genutzt werden, um aus dem drohenden Kontrollverlust auszusteigen. Die Kinder und Jugendlichen benötigen Unterstützung darin, ihre Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt zu verankern sowie Dissoziationen gezielt zu starten und zu beenden (Bausum, Besser, Kühn u. Weiß, 2009). Entsprechende Unterbrecher sollten bereits im Vorfeld gesucht und so intensiv eingeübt werden, dass sie auch unter hohem Stress abgerufen werden können. Zentrale Schritte dieses Prozesses sind:

- Finden von Auslösern, Vermeidung und langfristig Löschung derselben;
- Training der Wahrnehmung für beginnende Kontrollverluste stärken: alles, was Aufmerksamkeit auf den Körper sowie Körperbewusstsein fördert (Wellness, Genusstraining, Sport, Yoga, Wahrnehmungsspiele und -parcours, Tanz usw.), und alles, was emotionale Kompetenzen stärkt;
- Erarbeiten von Anzeichen für einen drohenden Kontrollverlust;
- Erarbeiten der positiven Absicht, der Dynamik, die zum Kontrollverlust führt (z. B. Selbstschutz, Gerechtigkeitswahrung oder dass die Eltern stolz auf mich sind), und Erarbeitung von Wegen, wie diese erreicht werden kann;
- Anwendung der Unterbrecher.

Als Unterbrecher eignet sich letztendlich alles, was den Weg zwischen Auslöser und Kontrollverlust unterbricht und ethisch vertretbar ist. Trauen Sie sich, diesbezüglich kreativ zu sein und gegebenenfalls auch verrückt Scheinendes aus-

zuprobieren. Kontrollverluste sind so belastend für die Mädchen und Jungen, Profis aller Institutionen, andere Kinder und Jugendliche sowie Eltern, dass es dies wert ist. Ermutigen Sie die Kinder und Jugendlichen, im Zweifelsfall Ungewöhnliches auszuprobieren, und honorieren Sie auch bizarre Unterbrecher. Wichtig ist, dass diese funktionieren. Es folgt eine Liste von Beispielen, die das Finden eigener Unterbrecher erleichtern soll (vgl. Baierl, 2008; Scherwath, 2013; Schwabe, 2010; → Kapitel 15):

- *Reize, die Aufmerksamkeit fordern:* laute Geräusche, Musik laut aufdrehen, große Gesten, starke Gerüche, lautes Aussprechen des Namens, sich auf die Bassbox legen, mit falschem Namen ansprechen, laut »Stopp« rufen, in scharfe Peperoni beißen, Selbstbefriedigung (nur wenn entsprechend intimer Rückzug möglich ist), Mitarbeiter, der etwas »Verrücktes« macht.
- *Reize, die Aufmerksamkeit binden:* von 254 in 17er-Schritten abwärts zählen (oder auf 10 zählen), ein Gedicht oder Liedtext rezitieren, ein kompliziertes Klatschritual durchführen, sich bewusst auf den Atem konzentrieren, Hauptstädte Europas aufzählen.
- *Aktivitäten, welche im Hier und Jetzt halten:* alle grünen Gegenstände im Raum zählen; jeweils drei Dinge aufzählen, die man gerade hört, sieht, fühlt, riecht, schmeckt; Gummiband ums Handgelenk tragen und schnalzen lassen; Fäuste in der Tasche ballen; Mitarbeiter, der Beziehung und gemeinsame Aktivität anbietet (ruhig einer der ungewöhnlicheren Unterbrecher); jemanden anrufen; jemand um Hilfe bitten; Fingernägel in den Handballen drücken.
- *Aktivitäten, die beruhigen oder Erregung Raum geben:* zuvor gelernte Entspannungstechnik anwenden; Atemtechnik anwenden; sich am ganzen Körper schütteln; Hände klatschen; Kopf schütteln und Luft durch die weichen Lippen stoßen wie ein Pferd; Körperpacing und in ruhige Bewegungen überführen; einmal ums Haus rennen; etwas bewusst und gezielt kaputt machen; alles, was Kampf oder Flucht simuliert; richtig Theaterdonner machen (laut werden, mit den Füßen stampfen, Türen knallen usw.); an Türrahmen hochziehen; mit der flachen Hand gegen die Wand schlagen; lautes Singen; auf und ab hüpfen; Liegestützen machen; Luftballon mit Federballschläger durch den Raum schlagen; sich was Gutes tun (Schokolade essen; sich massieren lassen; heißes Bad nehmen; Tasse Kaffee trinken; Fotos der Eltern betrachten usw.); einen zuvor etablierten Beruhigungsanker aktivieren; Gefühl künstlerisch ausdrücken (Musik, Kneten, Raptex, Ausdruckstanz usw.).
- *Aktivitäten, die spirituelle Anbindung stärken:* Schutzengel oder Krafttier um Hilfe bitten, Beten, Kreuz oder anderes spirituelles Symbol berühren, Talisman oder Glücksbringer reiben, Ritual durchführen.

Die Technik »Der Notfallkoffer« dürfte den meisten bekannt sein, *Schatzkisten* (→ Kapitel 15) und Glücksboxen (→ Kapitel 9) sind dazu eine gute Ergänzung. Vielen Mädchen und Jungen hilft es, sich Erinnerungshilfen für die Unterbrecher zu machen (Knoten ins Taschentuch; Poster, das als Erinnerungshilfe aufgehängt wird; Kärtchen im Geldbeutel; spezielles Armband tragen; eigens dafür gekauftes Kuscheltier, das nachts im Bett ist; Klebepunkt auf dem Handy usw.).

In Kinder- und Jugendpsychiatrie und Jugendhilfe habe ich sehr gute Erfahrungen damit gemacht, Bachblütenpräparate, die unter der Bezeichnung »Notfall« oder »Rescue« zu finden sind, vorrätig zu haben, sodass die Mädchen und Jungen diese bei Bedarf anwenden können. Diese gibt es unter anderem als Tropfen, Bonbons, Tee oder auch Raumspray und wirken beruhigend, bei einigen psychiatrischen Klienten haben sie bessere Wirkungen erzielt als hochpotente Psychopharmaka.

Spezielle Distanzierungstechniken helfen, innere Impulse und sich aufdrängende Dissoziationen abzuwehren oder zu kontrollieren. Einige vielbewährte Beispiele dafür sind: alles, was an Gefühlen, Bildern, Impulsen, und Ähnlichem aufsteigt, in einen Stein zu blasen und somit zu externalisieren; in Metaphern sprechen; darüber sprechen, dass »ein Teil von mir ...« zum Beispiel wütend ist, sich am liebsten umbringen möchte oder den Erzieher hasst, oder die inneren Bilder imaginativ auf eine Kinoleinwand oder Fernsehbildschirm zu beamen und mit der Darstellung zu spielen (z. B. näher/entfernter, größer/kleiner, heller/dunkler, Ton abdrehen/laut stellen, Film/Standbild, 3D/flach, farbig/schwarz-weiß, mit unterschiedlicher Musik hinterlegen, ausblenden oder ausschalten). Bei Reddemann (2004) finden sich weitere Distanzierungstechniken.

5.6.3.3 Sichern

Da davon ausgegangen werden muss, dass nicht alle Kontrollverluste im Vorfeld abgewendet werden können, haben Institution und Mitarbeiter die Verantwortung, einen Rahmen vorzuhalten, innerhalb dessen Kontrollverluste sicher aufgefangen werden können. Es gilt, die Sicherheit der Mitarbeiter, des Kindes oder Jugendlichen mit Kontrollverlust, weiterer anwesender Betreuer und eventuell Dritter zu gewährleisten. Dies fängt lange vor dem Kontrollverlust an und beinhaltet unter anderem Raumgestaltung, Mitarbeiterschulung und Krisenpläne (siehe die jeweiligen Beiträge in diesem Band). Manchmal ist die sicherste Alternative, dem Kontrollverlust seinen Lauf zu lassen, andere in Sicherheit zu bringen und sich ansonsten zurückzuhalten. Manchmal greifen Deeskalationstechniken (z. B. Schwabe, 2010). Manchmal ist es gut, das Kind

oder den Jugendlichen an einen Ort zu bringen oder zu locken, an dem das Ausagieren des Kontrollverlustes sicher(er) geschehen kann. Auch das Rufen von Kollegen, Fachdiensten, Notarzt oder der Polizei kann die richtige pädagogische Intervention sein. Wo unmittelbare Gefahr droht *und* der Mitarbeiter die körperlichen Voraussetzungen dafür mitbringt, kann das Festhalten des Jungen oder Mädchens die beste Alternative sein (→ Kapitel 11). Omer und von Schlippe (2012) beschreiben dieses Vorgehen als das »Umarmen des Bären«. Flosdorf (2009) betont, dass es dabei nicht um Bestrafung, sondern um Kontrolle durch Berührung geht. Baierl (2008) benennt ausführlich Vorgehen und Rahmenbedingungen, die festhaltendes Sichern als pädagogische Intervention von körperlichen Übergriffen unterscheidet. Die Angst, den jungen Menschen durch Festhalten womöglich zu retraumatisieren, ist zwar ernst zu nehmen, genauso hoch ist jedoch auch das Risiko der Retraumatisierung, wenn ein Kind oder Jugendlicher erlebt, dass ein Erzieher anwesend ist, ihn aber mit seiner Not und seinem Kontrollverlust allein lässt und nicht verhindert, dass während des Kontrollverlustes andere zu Schaden kommen, dem jungen Menschen wertvolle Gegenstände zerstört werden oder dieser sich selbst Verletzungen zufügt (Baierl, 2008).

Während eines Kontrollverlustes sind die Aufnahme-, Verarbeitungs- und Lernfähigkeiten des Betroffenen deutlich reduziert. Daher kann in diesem Zustand nur deeskalativ gearbeitet werden. Alle Klärungen, Aussprachen, Konsequenzen etc. müssen warten, bis der junge Mensch (und der Mitarbeiter) sich wieder ausreichend beruhigt hat (haben). Durch die erhöhte physiologische Stressreaktion Traumatisierter, die zudem langsamer abgebaut wird, benötigen Traumatisierte deutlich länger, um sich soweit zu beruhigen, dass eine sinnvolle Auseinandersetzung möglich ist.

Es ist ideal, wenn die Mitarbeiter genügend Fachkompetenz, Handlungsalternativen und Selbstkontrolltechniken haben, um auch in solchen Krisensituationen professionell hilfreich zur Seite stehen zu können, statt überwiegend aus Wut, Angst oder anderweitig persönlicher Betroffenheit zu reagieren. Nach entsprechender Auseinandersetzung benötigen auch die Mitarbeiter die Möglichkeit, sich zu beruhigen, und eventuell weitere Unterstützung.

5.6.3.4 Nachbearbeitung

Manche Kinder und Jugendliche benötigen nach einem Kontrollverlust die Möglichkeit, sich zurückzuziehen, um sich allein abreagieren zu können, andere benötigen auch in dieser Phase Begleitung oder Anleitung. Auch ob Aktivitäten mit Bewegungsmöglichkeiten oder eher Stilles benötigt wird, ist eine Einzelfallentscheidung. Signalisieren Sie dem Mädchen oder Jungen, dass Sie

da, ansprechbar und interessiert sind, auch dann, wenn er oder sie gerade allein sein wollen. Wie gesagt, kann eine Klärung erst nach angemessener Stabilisierung geschehen. Dies muss nicht immer möglichst rasch und sofort sein, sondern dann, wenn dafür Zeit, Raum und Aufmerksamkeit da ist. Wichtig ist anzukündigen, dass es zu einer Klärung kommen wird, und dies auch in angemessener Zeit zu tun. Indem Sie dies tun, signalisieren Sie dem Kind oder Jugendlichen, dass Sie ihn im Blick haben, er Ihnen wichtig ist, Sie ihn ernst nehmen und auch, dass Sie die Autorität und der personale sichere Ort sind, der den Rahmen für alle Beteiligten sicher hält. Dies entlastet den jungen Menschen von der Verantwortung, selbst für diese Sicherheit sorgen zu müssen. Für die Betroffenen sind Kontrollverluste beängstigend und es besteht die Gefahr, dass diese ein negatives Selbstbild zunehmend verfestigen. Die Kinder und Jugendlichen benötigen Hilfen zu verstehen, was da mit ihnen geschieht, wie sie dem begegnen können und welche Wege es gibt, sich selbst auch in Belastungen und Krisen wieder kontrollieren zu lernen. Solange Trigger unbekannt sind, kann der nächste Kontrollverlust jederzeit und überall wieder geschehen, sodass es keinen sicheren Ort für die Betroffenen gibt. Psychoedukation und alle weiteren in diesem Kapitel besprochenen Inhalte helfen, Sicherheit herzustellen und (wieder) in die Eigenmacht zu gehen.

Für die Gespräche hat sich bewährt, zunächst auf die vermuteten Gefühle, Auslöser und Dynamiken einzugehen und diese sowie die positive Absicht dahinter zu würdigen. Das daraus resultierende Verhalten ist vor diesem Hintergrund und mit diesem Verständnis zu betrachten. Dann geht es darum, was der junge Mensch an Unterstützung benötigt, um zukünftig seltener oder keine Kontrollverluste mehr erleben zu müssen. Machen Sie deutlich, dass das Kind oder der Jugendliche für den Kontrollverlust keine Verantwortung haben kann und somit auch nicht schuldig geworden ist. Nur für etwas, das ich kontrollieren kann, kann ich die Verantwortung haben. Allerdings hat der Betroffene sehr wohl die Verantwortung dafür, was er im Vorfeld tut, um Kontrollverluste möglichst gut abzuwenden, und wie er im Nachgang damit umgeht. Die Suche nach Möglichkeiten, erneute Kontrollverluste zu vermeiden, gehört zu dieser Verantwortung ebenso wie Wege der Wiedergutmachung, falls andere geschädigt wurden. Kontrollverluste verringern sich zudem nicht durch Bestrafungen. Diese erhöhen nur den Druck und führen zu vermehrten Kontrollverlusten. Verhaltensweisen vor und nach dem Kontrollverlust sind dagegen wie fast alle anderen Verhaltensweisen auch durch positive und negative Verstärkung beeinflussbar. Eventuell werden sichernde Maßnahmen als Konsequenz geschehener und zur Bewältigung zu erwartender Kontrollverluste nötig. Ideal ist, wenn die Betroffenen den Unterschied zwischen Strafe und Konsequenz wirklich ver-

stehen und akzeptieren können, dass ein für sie und andere sicherer Rahmen nötig ist, solange Kontrollverluste nicht ausgeschlossen werden können. Oft ist es ein langer Prozess, bis tatsächlich keine Kontrollverluste mehr auftreten. Gute Anregungen für angemessene Konsequenzen bieten Omer und von Schlippe (2004, 2010, 2012).

Natürlich kann es auch sein, dass Traumatisierte kontrolliert, willkürlich und bewusst Grenzen überschreiten. Dies ist zum Teil ganz normales gesundes altersentsprechendes Verhalten. Diesem kann und soll genauso pädagogisch begegnet werden wie anderen Fehlverhaltensweisen auch (z. B. Petermann u. Petermann, 2012; Omer u. von Schlippe, 2010).

Bei Kontrollverlusten mit Fremdaggressivität brauchen der aktuelle »Täter« und das aktuelle »Opfer« Unterstützung dabei, mit dem Geschehen umzugehen. Dafür benötigt es unter anderem

- Konzepte für die Deeskalationsphase, die eine Rückkehr zum sicheren Alltag ermöglichen;
- Aufarbeitung mit allen Beteiligten, die allen ihre Würde belässt;
- Rechte des aktuellen »Opfers« und des aktuellen »Täters« achten, hierbei gilt »Opferrecht vor Täterrecht«, was es transparent zu machen gilt;
- Stärke, Normalität, Gesundheit und Not von »Opfer« wie »Täter« anerkennen;
- Regeln und Strukturen, die eine Rehabilitation des aktuellen »Täters« erlauben;
- Einbeziehung und Unterstützung weiterer Jungen und Mädchen, die als Zeugen oder anderweitig Beteiligte von dem Kontrollverlust betroffen sind.

Zudem sind Rahmensetzungen und Interventionen notwendig, die es Mitarbeitern wie Betreuten ermöglichen, in einer Gruppe zu sein, innerhalb derer einzelne oder alle (Betreuten) durch Kontrollverluste beeinträchtigt sind.

5.7 Entwicklung neuer Wahrnehmungs- und Denkmuster inklusive eines neuen Selbst- und Weltbildes

Traumatisierung entsteht, wenn Ereignisse so belastend sind, dass sie nicht verarbeitet werden können. Sie führt zu verändertem Selbst- und Welterleben (→ Kapitel 1) und beeinträchtigt auch in der Folge die Verarbeitungsmöglichkeiten der Betroffenen. Biografiearbeit und Psychoedukation sind Eckpfeiler des diesbezüglichen Veränderungsprozesses. Unter anderem gilt es, das furchtbare Geschehen anzuerkennen, ihm aber seinen Platz in der Vergangenheit zu geben und den Blick auch auf das Heile in der Gegenwart sowie das zukünftig

zu erwartende Gute zu lenken. Stabilisierung, Anwendung von Entspannungstechniken, das Lösen aktueller Probleme und das allgemeine Reduzieren von Belastungen löst Anspannungen und hilft, ein mittleres Erregungsniveau zu halten, bei dem am besten verarbeitet werden kann (Huber, 2006). Ein Milieu, in dem Sicherheit ebenso erlebt werden kann wie positive Beziehungen, Wertschätzung, Stabilität und Eigenmacht, trägt wesentlich dazu bei, heilsame Erfahrungen zu machen, welche das Selbst- und Fremdbild korrigieren. Konzentrationstrainings helfen dabei, lange genug wahrnehmen, zuhören, nachdenken und verarbeiten zu können, um diese Prozesse jeweils gut nutzen zu können.

Viele Traumatisierte fokussieren ihre Aufmerksamkeit beständig auf mögliche Gefahren, um diesen entsprechend begegnen zu können. Bewusste Aufmerksamkeitslenkung hilft dabei, andere Aspekte der Welt zu wahrzunehmen und somit in eine andere Wirklichkeit zu treten. Diesbezüglich haben sich Beobachtungsaufgaben für Mitarbeiter wie Betreute bewährt, welche die Aufmerksamkeit auf Erwünschtes richten. So kann zum Beispiel jeweils einen Tag, eine Woche oder bis zum nächsten Gespräch speziell darauf geachtet werden, wo etwas gut gelaufen ist, wo der Jugendliche etwas richtig gemacht hat, wo jemand Hilfe angeboten hat, wo Sicherheit erlebt werden konnte, wo ein Ziel erreicht wurde, wo sich eine Problematik verringert hat und vieles andere mehr. Idealerweise werden diese Beobachtungen aufgeschrieben (da sonst vieles vergessen wird) und regelmäßig besprochen. Ist der junge Mensch noch nicht in der Lage, entsprechende Beobachtungen selbst zu machen, kann der Mitarbeiter dies anfänglich für ihn tun und ihm entsprechende Rückmeldungen geben. Je mehr diese Aspekte wahrgenommen werden, desto mehr prägen sie das Selbst- und Weiterleben der Mädchen und Jungen.

Ein nächster Schritt ist die Bewertung dessen, was wahrgenommen wird. Es gilt immer wieder zu hinterfragen, ob die Bewertungen der Jungen und Mädchen stimmig und hilfreich sind. Dabei hilft es, auf Allgemeinerungen zu achten. Sätze wie »Nie kann ich etwas richtig machen«, »Immer müssen Sie mich korrigieren«, »Niemand kann mich verstehen« und ähnliche Sätze sind aus Frustrationen verständliche Reaktionen, aber in den seltensten Fällen wahr. Sie können im Gespräch hinterfragt werden oder auch durch Realitätstests, bei denen der junge Mensch entweder eine Beobachtungsaufgabe bekommt, welche die Verallgemeinerungen hinterfragt (z. B. »Beobachte morgen in der Schule, was du richtig machst und wo dir Fehler unterlaufen.«) oder eine spezifische Aufgabe erhält, die ihm die Unwahrheit der Verallgemeinerung verdeutlicht (z. B. eine Aufgabe, die er gut (oder mit angemessener Anstrengung) bewältigen kann und ihm aufzeigt, dass er sehr wohl etwas richtig machen kann). Ähnliches gilt für Schwarz-Weiß-Denken. Der Fokus auf die jeweiligen positiven Absichten

der Mädchen oder Jungen sowie auf die Dritter, zeigt viele Handlungen und Ereignisse aus einem Blickwinkel, der heilsam wirken kann. Für Aufmerksamkeitslenkung und Neubewertungen eignen sich auch Abendreflexionen mit dem Kind oder Jugendlichen allein, Gruppenreflexionsabende oder Selbst- und Fremdbeobachtungsbögen. Verstärkerpläne eignen sich unter anderem gut dafür, Erfolge wahrnehmbar zu machen, Anerkennung zu erleben, Verhalten als (teil-)kontrollierbar zu erleben und die Aufmerksamkeit auf die Inhalte des Verstärkerplans zu richten. Stavemann (2010) bietet eine im pädagogischen Rahmen gut umsetzbare Einführung darin, wie Denk- und Erlebensmuster hinterfragt und über neue Denkmuster verändert werden können. Wer die Ressourcen für intensivere Einzelarbeit mitbringt, findet zudem bei Hantke und Görges (2012) weitere Methoden, um Denk- und Wahrnehmungsprozesse zu verändern. Metaphernarbeit kann ebenfalls dabei helfen, Denk- und Erlebensmuster zu verändern.

Typische Beispiele für Inhalte der Fremd- und Weltwahrnehmung traumatisierter Kinder, die es zu verändern gilt, sind: »Die Welt ist ein gefährlicher Ort und anderen Menschen darf man nicht trauen.« »Ich bin in Gefahr und muss ums Überleben kämpfen.« »Ich muss alles unter Kontrolle haben, um sicher zu sein.« »Egal was ich auch tue, es bringt keine wirkliche Veränderung.« »Ich bin wertlos, ungeliebt, böse ... bzw. habe keine Existenzberechtigung.« »Es kann niemals wieder gut werden« sowie Schuld- und Schamgefühle. Auch macht es einen Unterschied, wie die Jungen und Mädchen sich selbst bezeichnen bzw. wie sie von wichtigen Bezugspersonen bezeichnet werden: *Traumaopfer* – *Traumaüberlebende* – *Kinder, die Schlimmes erlebt haben* sind Beispiele dafür, was bei Bezeichnungen alles mitschwingen kann. Entsprechend sorgfältig sollte mit diesen Begrifflichkeiten umgegangen werden.

Für viele der hier genannten Prozesse ist Sprache ein Haupttransportmittel. Für Erlebnisse, Einstellungen, Prozesse, die (noch) nicht sprachlich ausgedrückt werden können, sollten auch spracharme bzw. sprachfreie Zugänge angeboten werden. Erlebnispädagogik, tiergestützte Pädagogik, kreativ-künstlerische Ausdrucksformen, Aufstellungsarbeit mit Personen oder Gegenständen und körperliche Techniken (z. B. Levine u. Petersen, 2011) sind dafür einige Beispiele.

5.8 Integration traumatischer Erfahrungen

Traumatische Erlebnisse zeichnen sich dadurch aus, dass sie weder bewältigt noch verarbeitet werden konnten. Teilweise können diese nicht erinnert oder nicht versprochen werden, sind nicht als zusammenhängende Geschichte

gespeichert, haben somit weder Anfang noch Ende und sind noch nicht vorbei, werden weiterhin als existenziell bedrohlich erlebt etc. Um die unter traumatischen Bedingungen geprägten Erfahrungen verlernen zu können, benötigt es nach Sack (2013):

- Realisierung – es ist mir passiert,
- Rekonstruktion – Erarbeiten eines kohärenten Narrativs,
- Ermächtigung – Erleben von Handlungskompetenz,
- Bewältigung – Gewinnen einer Überlebensperspektive: Es ist vorbei und es kann wieder gut werden.

Alle Inhalte dieses Buchs tragen dazu bei, hierfür das Fundament zu schaffen, und sind schon Teil des Verarbeitungs- und Bewältigungsprozesses. Es geht unter anderem darum, sich das Trauma zu Eigen zu machen, um ihm nicht mehr ausgeliefert zu sein. Dafür benötigt es genügend Stabilität, um sich den Erinnerungen stellen zu können. Die Jungen und Mädchen benötigen Unterstützung darin, das bisher Unaussprechliche aussprechbar zu machen. Dabei helfen Gesprächsangebote, Metaphernarbeit (z. B. Lindemann, 2014), aber auch Filme oder Bücher (es ist leichter, über das Mädchen im Film zu reden als über sich), künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten oder auch das therapeutische Puppenspiel (→ Kapitel 16). Körpertherapeutische Ansätze (z. B. Levine u. Petersen, 2011) helfen nicht nur, wo die Versprachlichung noch schwierig oder unmöglich ist. Alle unter Punkt 5.6 beschriebenen Elemente führen zu Selbstbemächtigung und dem Erleben der eigenen Handlungskompetenzen.

Biografiearbeit hilft, das eigene Leben besser zu verstehen, die darin liegenden Ressourcen zu nutzen, dem Furchtbaren seinen Platz in der Vergangenheit zuzuordnen und sich auf eine heile(re) Zukunft auszurichten. Biografiearbeit beginnt damit, den Jungen und Mädchen zuzuhören, wenn sie von der Vergangenheit sprechen, Fragen dazu zu stellen und ihnen in alltäglichen wie spezifischen Gesprächen zu helfen, sich, ihre Lebensgeschichte sowie zugehörige Muster und Dynamiken besser zu verstehen. Dabei helfen narrativ-biografische Gesprächstechniken (z. B. Rosenthal, Köttig, Witte u. Blezinger, 2006). Theoretische Hintergründe und ausgewählte Methoden der Biografiearbeit finden sich bei Hölzle und Jansen (2011). Krautkrämer-Oberhoff (2013) beschreibt Lebensbucharbeit in der Traumapädagogik, James und Woodsmall (2006) zeigen die effektivsten mir bekannten Schritte der Zeitlinienarbeit als imaginatives Verfahren. Manchen Kindern und Jugendlichen fällt es leichter, diese Schritte körperlich statt rein imaginativ zu gehen. Indem man ein Seil auf den Boden legt, welches die Lebenslinie des jungen Menschen darstellt, kann man alle Schritte der imaginativen Timeline im körperlichen Tun umsetzen.

Dies erleichtert vor allem, sich bewusst in die Dissoziation und wieder aus dieser heraus zu begeben. Auch Genogrammarbeit oder das Lebenspanorama nach Petzold können gut für Biografiearbeit genutzt werden.

Alle, was Normalität fördert, unterstützt die Integration, dazu gehört auch Partizipation, dass Traumatisierte weiterhin Aufgaben im Betreuungsalltag übertragen bekommen, ihrer Schulpflicht nachkommen, in anstrengende wie freudvolle Freizeitaktivitäten eingebunden werden und sich altersentsprechend allein oder mit Freunden auch außerhalb von direkten Einflussphären Erwachsener bewegen. Was davon angemessen ist, zeigt die Diagnostik im Einzelfall.

5.9 Spiritualität

So gut wie alle Kinder und Jugendlichen haben spirituelle Erlebnisse (von Gontard, 2013) und spätestens in der Auseinandersetzung mit Leid, Sterblichkeit und Tod werden spirituelle Fragen und Bedürfnisse auftauchen, denen es professionell hilfreich zu begegnen gilt. Obwohl Spiritualität einen der stärksten Resilienzfaktoren darstellen kann (→ Kapitel 3), fehlen hierzu vielerorts pädagogische Konzepte. Die einfachste Art, Spiritualität wieder in die Pädagogik zurückzuholen, ist bei Anamnese und Aufnahmediagnostik sowie im Verlauf die spirituellen Erlebnisse und Wirklichkeiten der Jungen und Mädchen zu erfragen (siehe dazu u. a. Utsch, Bonelli u. Pfeifer, 2014 und die Literatur zur *spirituellen Anamnese*), zu würdigen und ihr wie allen anderen Ressourcen auch einen Platz im Alltag zu geben. Dabei gilt es, resilienzfördernde von belastender Spiritualität zu unterscheiden. Kriterien hierfür werden im Kapitel 3 benannt und in Bucher (2007) sowie Utsch et al. (2014) ausführlich diskutiert. Schädigenden Aspekten von Spiritualität gilt es wie allen anderen Risikofaktoren gegenüberzutreten (entfernen, minimieren oder einen hilfreicheren bzw. weniger belastenden Umgang damit finden). Falls spirituelle Überzeugungen hinterfragt werden sollen, die den jungen Menschen wichtig sind, empfiehlt es sich – wo immer dies möglich ist – Personen oder Schriften hinzuzuziehen, die von dem Mädchen oder Jungen als Autorität oder zumindest ernst zu nehmendes Gegenüber bezüglich der eigenen Spiritualität angesehen werden. Um innere spirituelle Konflikte (z. B. beim Hinterfragen schädigender Aspekte) möglichst gut handhaben zu können, ist ein offizieller Vertreter der spirituellen Ausrichtung des Kindes (der eine resilienzfördernde Spiritualität vertritt) von unschätzbarem Wert.

Alle spirituellen Gruppierungen nutzen Rituale, die sich teilweise deutlich ähneln. Zudem können Rituale mit dem jeweils eigenen spirituellen Hintergrund gefüllt oder ohne einen solchen zum Beispiel als symbolisches Tun, Metapher

oder Impacttechnik (Beaulieu, 2011) durchgeführt werden. So können Mitarbeiter mit oder ohne spirituellen Hintergrund mit Kindern und Jugendlichen sehr gemischter spiritueller Hintergründe dennoch gemeinsam Rituale durchführen. Daher werden Rituale hier, stellvertretend für all die vielen Möglichkeiten Spiritualität zu nutzen, kurz vorgestellt.

Rituale sind spezielle Handlungen, die bewusst und absichtlich durchgeführt werden. Sie werden als sinnhaft, symbolhaft oder wirkkräftig verstanden, haben oft spirituelle oder religiöse Hintergründe und verweisen auf andere Dimensionen. Meist verlaufen Rituale immer wieder gleich nach vorgegebenen oder selbst entwickelten Regeln. Häufig werden Rituale durch »Besonderes« verstärkt, zum Beispiel: spezielle Orte (Quellen, die Aula, Kirchen etc.), Symbole (Kerzen, Bilder, Statuen etc.), Kleidung (Anzug, Lederjacke, Kopfbedeckung etc.), Zeitpunkte (immer samstags, zur Dämmerung, Sommersonnwende) und anderes mehr. *Routinen* werden umgangssprachlich häufig ebenfalls als *Rituale* bezeichnet, sind aber eigentlich wiederkehrende, oft unbewusste immer wieder gleiche Abläufe ohne spezielle Sinnzusprechung (z. B. die Morgenhygiene).

Fast alle Kulturen kennen irgendeine Form dessen, was in Deutschland häufig als »Erntedank« bezeichnet wird, also eine Feier dafür, dass das Überlebensnotwendige in diesem Jahr gegeben wurde. Ein Basisritual dafür wäre zum Beispiel ein gemeinsames Festessen, das entsprechend bewusst und sinngefüllt gestaltet wird: zum Beispiel gemeinsam planen, einkaufen, kochen, Raum und Tisch schmücken, das Essen an sich, Fotos vom letzten Jahr anschauen. Diese Grundform benötigt kaum Aufwand und nur wenig finanzielle Mittel, kann aber schon wirkkräftig sein. Je nach Bedarf kann um weitere Komponenten erweitert werden. Zum Beispiel kann gesammelt werden, was es im letzten Jahr an »Ernte« gab (Schulabschluss, Versetzung, Sporturkunde, tolle Ferienfreizeit, Radfahren gelernt etc.). Dies wird versinnbildlicht (Fotowand, Präsentationstisch, kurzes Theaterstück etc.) und jeder darf von seiner »Ernte« erzählen, eventuell auch eine Collage, Skulptur oder Ähnliches erstellen, welches das Jahr über sichtbar präsent bleibt.

Für expliziten Dank helfen die Fragen: Bei wem möchte ich mich bedanken, wer oder was hat mir im letzten Jahr geholfen, wie kann ich Dank ausdrücken? Es kann ein Rahmen geschaffen werden, in dem der Dank ausgedrückt werden kann (Bild malen/Brief schreiben und auf den »Dankestisch« legen, es Personen unmittelbar oder mittelbar selbst sagen, innerlich dorthin reisen, wo man sich bedanken will und dies tun, es der Gruppe erzählen etc.). Zusätzlich kann ein gemeinsames Dankritual durchgeführt werden: entweder an eine »Macht« auf die sich alle (!) einigen können (das Universum, den Großen Geist, das Leben, ich selbst oder auch spezifischere spirituelle Mächte wie Schutzengel,

Gott, Mutter Erde), oder jeder mit oder ohne seinen individuellen Hintergrund. Zum Beispiel können Dankesgaben (z. B. Blumenblüten oder Zettel mit kurzen Dankessätzen) niedergelegt, verbrannt oder mit einer Rakete in den Himmel geschossen werden. Es kann ein Danklied gesungen, getanzt oder ein Freudenfeuer entzündet werden, es kann ausgesprochen werden, wofür und wem gedankt wird, oder dies kann unausgesprochen geschehen.

Da die meisten Kulturen, Religionen und spirituellen Gruppierungen Erntedankrituale haben, kann auch geschaut werden, was es bereits an möglichen Ritualen gibt und wie diese (abgeändert oder direkt) übernommen werden können. Dies kann auch gemäß der kulturellen, religiösen oder spirituellen Hintergründe der Betreuten oder Betreuer recherchiert werden. Sofern dies von allen getragen werden kann, ist es auch möglich, gegebene Rituale zu nutzen. In christlichen Gegenden kann dann zum Beispiel der Erntedankgottesdienst besucht werden, es kann beim Aufbau des Erntedankaltars geholfen oder für diesen Gaben gebracht werden, es kann ein eigener Erntedankaltar in der Gruppe aufgebaut werden, man kann Weihbuschen binden und segnen lassen oder Ähnliches. Wie aufwändig ein Erntedankritual gestaltet wird, wie explizit spirituelle Dimensionen ausgedrückt werden sollen und ob bestehende Feiern oder Rituale genutzt werden, orientiert sich an den Möglichkeiten vor Ort und den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen.

Auch in Trauersituationen sind Rituale oft wertvolle Hilfen. Einige Beispiele dafür sind:

- Teilnahme an der Beerdigung, Grabbesuch, Besuche von Unglücksstätten;
- Besuch von Erinnerungsorten;
- Kerze aufstellen (in der Kirche, im eigenen Zimmer, am Jahrestag auf dem Mittagstisch);
- Fotobuch anlegen, Ahnenaltar, Foto aufhängen;
- Erinnerungsbaum pflanzen;
- Brief an den Verstorbenen (Mitarbeiter nimmt ihn mit, verbrennen, einwerfen, aufs Grab legen etc.);
- speziellen Erzählrahmen schaffen, zum Beispiel ein Erinnerungsfest, bei dem alle ihre Erlebnisse mit dem Verstorbenen erzählen.

Das folgende Erzählritual hat sich in Gruppen gut bewährt: Alle sitzen im Kreis am Boden. Im Hintergrund läuft Musik. In der Mitte steht ein feuersicherer Altar. Es stehen ausreichend Teelichter und Streichhölzer bereit. Jeder, der will, steht auf, entzündet eine Kerze für einen Menschen, den er verloren hat (durch Tod, Umzug, Schulwechsel, Streit, Scheidung der Eltern etc.), und stellt diese auf den Altar. Es kann ausgesprochen werden, für wen die Kerze ist, und über

den Menschen erzählt werden, es muss aber nicht sein. Dies geht solange, bis alle die verlorenen Personen gewürdigt haben, die ihnen wichtig waren.

Ich empfehle sehr, zumindest für die folgenden Gelegenheiten Rituale zu entwickeln: Geburtstage, Aufnahme in der Jugendhilfe (und deren Jahrestage), Jahreskreisfeste, Schulabschlüsse, Versöhnung, besondere Erfolge, Trauer, Entlassung und alle wichtigen Übergangssituationen wie Abschlüsse oder Beginne. Erfahrungsgemäß nutzen Mädchen und Jungen Rituale sehr gern, solange diese ihnen entsprechen und die Mitarbeiter die Rituale ernst nehmen.

5.10 Lebensfreude

Dieser Aspekt ist so zentral, dass ihm zwei eigene Kapitel gewidmet sind (→ Kapitel 9 und 10). In anderen Kapiteln wird Lebensfreude immer wieder gestreift. Daher wird hier auf eine ausführliche Darstellung verzichtet. Ich empfehle Ihnen jedoch, sich die folgenden Fragen zu stellen:

- Schätzen wir Lebensfreude als Grundhaltung, Weg und Ziel unserer Pädagogik wert?
- Hat sie ihren festen Platz in Konzeption, Hilfeplan, Alltagsgestaltung und zu besonderen Anlässen?
- Gibt es bei uns auf der Arbeit genügend Gelegenheit, Lebensfreude zu erleben? Geben wir immer wieder Anlass dafür und greifen die sich bietende Möglichkeiten auf?
- Leben wir Mitarbeiter lebensfreudig oder vermitteln wir durch unser Auftreten zum Beispiel, dass das Leben, hart, Kampf, anstrengend usw. ist bzw. sein muss, Veränderung immer mit Anstrengung verbunden ist und Erfolge nur etwas wert sind, wenn dafür schwer gearbeitet wurde?

Literatur

- Baierl, M. (2008). Herausforderung Alltag: Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baierl, M. (2014). Traumaspezifische Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. In S. Gahleitner, T. Hensel, M. Baierl, M. Kühn, M. Schmid (Hrsg.), Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik (S. 72–90). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baierl, M., Götz-Kühne, C., Hensel, T., Lang, B., Strauss, J. (2014). Traumaspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter. In S. Gahleitner, T. Hensel, M. Baierl, M. Kühn, M. Schmid (Hrsg.), Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik (S. 59–71). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bausum, J. (2009). Ressourcen der Gruppen zur Selbstbemächtigung. In J. Bausum, L. Besser, M.

- Kühn, W. Weiß (Hrsg.), Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis (S. 189–198). Weinheim u. München: Juventa.
- Bausum, J. (2013). Über die Bedeutung von Gruppe in der traumapädagogischen Arbeit in der stationären Jugendhilfe. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß, M. Schmid (Hrsg.), Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik (S. 175–186). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Bausum, J., Besser, L., Kühn, M., Weiß, W. (Hrsg.) (2009). Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Beaulieu, D. (2011). Impact-Techniken für die Psychotherapie. Heidelberg: Carl Auer.
- Berceli, D. (2007). Körperübungen für die Traumaheilung. Elsfleth: Norddeutsches Institut für Bioenergetische Analyse.
- Brisch, K., Hellbrügge, T. (Hrsg.) (2009). Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bucher, A. (2007). Psychologie der Spiritualität. Weinheim: Beltz.
- Flosdorf, P. (2009). Heilpädagogische Beziehungsgestaltung (2. überarb. u. erg. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Gahleitner, S. (2011). Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen: Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Gahleitner, S., Hensel, T., Baierl, M., Kühn, M., Schmid, M. (Hrsg.) (2014). Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gontard, A. von (2013). Spiritualität von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine und psychotherapeutische Aspekte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hantke, L., Görges, H. (2012). Handbuch Traumakompetenz. Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik. Paderborn: Junfermann.
- Hölzle, R., Jansen, I. (2011). Ressourcenorientierte Biografiearbeit: Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, M. (2006). Trauma und Traumabehandlung 2. Wege der Traumabehandlung. Paderborn: Junfermann.
- James, T., Woodsmall, W. (2006). Time Line: NLP-Konzepte zur Grundstruktur der Persönlichkeit. Paderborn: Junfermann.
- Kagan, R. (2012). Rebuilding attachments with traumatized children: Healing from losses, violence, abuse, and neglect. London: Routledge.
- Krautkrämer-Oberhoff, M. (2013). Traumapädagogik in der Heimerziehung. Biografiearbeit mit dem Lebensbuch »Meine Geschichte«. In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn, W. Weiß (Hrsg.), Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis (S. 126–137). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Krüger, A. (2010). Erste Hilfe für traumatisierte Kinder. Mannheim: Walter Verlag.
- Lang, B., Schirmer, C., Lang, T., Andreae de Hair, I., Wahle, T., Bausum, J., Weiß, W., Schmid, M. (Hrsg.) (2013). Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Lang, T. (2013). Körperliche Gewalt in Wohngruppen der stationären Jugendhilfe. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß, M. Schmid (Hrsg.), Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik (S. 309–333). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Levine, P., Jahn, J. (2011). Vom Trauma befreien: Wie Sie seelische und körperliche Blockaden lösen. Mit 12 Übungen auf CD. München: Kösel.

- Levine, P., Petersen, K. (2011). Sprache ohne Worte: Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt. München: Kösel.
- Lindemann, H. (2014). Die große Metaphern-Schatzkiste: Systemisch arbeiten mit Sprachbildern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., Schlippe, A. von (2004). Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., Schlippe, A. von (2010). Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., Schlippe, A. von (2012). Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. »Elterliche Präsenz« als systemisches Konzept. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Petermann, F., Petermann, U. (2012). Training mit aggressiven Kindern. Weinheim: Beltz.
- Reddemann, L. (2004). Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Reddemann, L. (2006). Heilsame Berührungen. Vortrag anlässlich der 56. Lindauer Psychotherapiewochen 17.–28. April 2006.
- Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N., Blezinger, A. (2006). Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen: Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Leverkusen: Budrich.
- Sack, M. (2013). Behandlung von Bindungs- und Beziehungsstörungen im Erwachsenenalter. Lindauer Psychotherapiewochen 15.–19. April 2013. Vortragsreihe und zugehörige Handouts.
- Scherwath, C., Friedrich, S. (2013). Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München: Reinhardt.
- Schlippe, A. von, Schweitzer, J. (2013). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen. Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwabe, M. (2010). Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Frankfurt a. M.: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH).
- Stavemann, H. (2010). Im Gefühlsdschungel: Emotionale Krisen verstehen und bewältigen. Mit Online-Materialien. Weinheim: Beltz.
- Tuider, E., Müller, M., Timmermanns, S., Bruns-Bachmann, P., Koppermann, C. (2012). Sexualpädagogik der Vielfalt – Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim: Juventa.
- Utsch, M., Bonelli, R., Pfeifer, S. (2014). Psychotherapie und Spiritualität: Mit existenziellen Konflikten und Transzendenzfragen professionell umgehen. Berlin u. Heidelberg: Springer.
- Weinberg, D. (2010). Psychotherapie mit komplex traumatisierten Kindern. Behandlung von Bindungs- und Gewalttraumata der frühen Kindheit. München: Klett-Cotta.
- Weiß, W. (2013). Phillip sucht sein Ich – zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Weinheim u. München: Juventa.